

Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación

Hilda Rosa Guerrero Cuentas

Universidad de la Costa, Barranquilla (Colombia)

hguerrero@cuc.edu.co

Tito José Crissien Borrero

Universidad de la Costa, Barranquilla (Colombia)

rectoria@cuc.edu.co

Rosa Paniagua Freyle

Universidad Autónoma del Caribe (Colombia)

rpaniagua@uac.edu.co

Resumen

Se estudia el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela La Vecina, Colombia. Se analizó el PEI como construcción colectiva para la creación de un currículo inclusivo, desde los lineamientos de la Guía 34 expedida por el Ministerio de Educación Nacional colombiano. Con metodología y diseño descriptivo, a partir de una muestra representativa de 84 sujetos, la investigación arrojó como resultado el fortalecimiento del currículo inclusivo desde el PEI, pues la Institución se encuentra en general en las fases de “pertinencia” y “apropiación”, atendiendo a los criterios de la Guía mencionada.

Palabras clave: Proyecto Educativo Institucional (PEI), currículo inclusivo, Guía 34, Ministerio de Educación Nacional, Institución Educativa La Vecina.

Colombian Institutional Educational Projects (PEI): Inclusive Education through self-evaluation

Abstract

The Institutional Educational Project (PEI) of La Vecina School, Colombia, is studied. The PEI was analyzed as a collective construction for the creation of an inclusive curriculum, from the guidelines of Guide 34 issued by the Colombian Ministry of National Education. With methodology and descriptive design, based on a representative sample of 84 subjects, the research resulted in the strengthening of the inclusive curriculum from the PEI, since the Institution is generally in the "relevance" and "appropriation" phases, attending to the criteria of the aforementioned Guide.

Keywords: Institutional Educational Project (PEI); inclusive curriculum; Guide 34; Ministry of National Education; Educational Institution La Vecina.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido uno de los temas de mayor importancia en el contexto institucional internacional en los últimos años. De hecho, se han realizado innumerables investigaciones a los fines de describir las formas como los países que integran las Naciones Unidas, hacen intentos por generar instrumentos jurídicos que comprometan a los Estados en aumentar la presencia escolar junto con la calidad educativa en regiones de alta pobreza o

recónditas desde las capitales de los centros de poder, para en consecuencia incrementar los índices no solo de matriculación en todas las instancias educativas, sino en los niveles elementales, concibiendo de esta manera el proceso educativo como inclusión escolar. Ello ha surgido de múltiples reuniones de esos organismos internacionales (UNESCO, IESALC, UNIÓN EUROPEA, etc.), considerando en especial la inclusión como uno de los factores de mayor impacto para el crecimiento personal y la disminución de la brecha tecnológica.

En ese sentido, se han venido planteando cuestiones fundamentales para atender este proceso de educación, direccionando las estrategias e invitando a los Estados a la generación de políticas públicas concernientes a lo que se ha denominado *Educación para todos*. La UNESCO, por ejemplo, ha hecho intentos por plantear directrices ordenadas en torno a la exigencia de una mayor participación de los entes gubernamentales en el incremento de la nómina escolar, pero enmarcada en lo que se ha venido denominando de hace algunas décadas también como *Educación Inclusiva*, que es la fórmula conceptual desplegada y aplicada por los organismos internacionales para proyectar y promover la Educación para Todos. La misma, está relacionada precisamente con los programas educativos que las Naciones impulsan para fortalecer al futuro ciudadano desde su formación como persona, educada para toda la vida. En efecto, en uno de los

papeles de trabajo estratégicos para entender ese direccionamiento institucional y jurídico de este Organismo, lo constituye el *Documento de Presentación General de la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE)* de la UNESCO, celebrada en 2008 en la ciudad de Ginebra el 30 de abril, en el cual se expone que la educación es la herramienta indispensable para alcanzar una sociedad democrática, en su ejercicio y constitución, y una sociedad cónsona con los retos que la dinámica antepone a la personas en su trajinar por la vida, para de esta manera ser conducidas por senderos de bienestar y progreso de forma que se abarque al mayor número de individuos.

Es, por esas razones que educar significa, en términos generales, una acción del Estado encaminada hacia la conformación de una sociedad fuerte, en todos los sentidos que pueda poseer esta acepción: desde lo personal, en cuanto significa la superación del individuo los obstáculos que sobrevienen a su presencia y de las metas que se propone; hasta lo político, conformador de un sujeto democráticamente formado para las lides donde la sociedad demande su concurso, ya como ser pleno en toda su extensión, ya como individuo preparado para el diario trajinar institucional. Pero también significa el reconocimiento del Estado de los Derechos Sociales concebidos como Derechos Humanos, pues en estas categorías institucionales se encuentran correlacionados entre otros derechos, el de la educación; pero incluso, se parte del criterio de

que éste va más allá de esta consideración jurídica y política, para adentrarse en los terrenos socio-políticos en los cuales todos los miembros de la sociedad son partes constitutivas del mismo en tanto actores sociales. Así, se dice en el citado documento preparatorio que:

...La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto es indisoluble de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el "vivir juntos"... (UNESCO, 2008: 6)¹.

Pues bien, en ese orden de ideas, el documento citado señala que los parámetros involucrados con toda política dirigida al ámbito educativo, se insertan en el desarrollo de los Objetivos del Milenio que ese mismo Organismo delineó en el año 2000. Por lo tanto, en el documento de 2008 citado se expresa que la educación inclusiva, la justicia social y la inclusión social, son una tríada necesaria para el establecimiento de una sociedad respetuosa de los derechos y de la integridad de las personas, asociadas en torno a la necesidad de perpetuar la vida en todos sus sentidos y alcances. En este mismo sentido opina TENTI (2011).

¹ Para una visión de la Educación como Derecho Social, y en consecuencia, como Derecho Humano, Cfr. VILLALOBOS y GANGA (2016).

Planteadas así las cosas en esta investigación, se trata de que los Proyectos Educativos Institucionales que se analizan en su vinculación con las estrategias de políticas públicas, son ejecutorias de las directrices demandadas por los organismos y documentos internacionales citados que el Estado Colombiano se ha propuesto aplicar para alcanzar las metas que la sociedad colombiana demanda, y de la cual el ciudadano merece su reconocimiento, para consolidarse como conglomerado cívico en torno al cumplimiento de los fines y propósitos sociales. Por ello puede entenderse desde esta perspectiva que se ha asumido con la investigación que la *inclusión* como concepto es un elemento orgánico en las políticas colombianas; sin embargo, es necesario aclarar desde esta Introducción lo que entendemos por inclusión en el ámbito educativo, en línea con lo planteado por la CIE-2008 citada; así tenemos que la “inclusión”:

...puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas...(UNESCO, 2008: 8)

Vemos pues que desde esta perspectiva, los Proyectos Educativos Institucionales son una estrategia del Estado colombiano que va dirigida a dar apoyo, argumentos y directrices a los educadores y a las instituciones educativas desde donde articulan, al ser precisamente proyectados y ejecutados para fortalecer los aspectos administrativos que demanda una educación de calidad, cuestión en la que se ha hecho énfasis en esta investigación. En ese sentido, se vinculan estos Proyectos con las directrices emanadas de las autoridades públicas que permiten evaluar el desempeño de las instituciones para fortalecer la educación inclusiva, en el marco de una sociedad inclusiva, auspiciada por un Estado inclusivo. De esta forma, se articulan en este trabajo los Proyectos Educativos Institucionales con una de las directrices emanadas del Estado por intermedio del Ministerio de Educación Nacional: la llamada Guía 34.

Por ello, la presente investigación se realiza en el contexto particular de una institución educativa colombiana, fijando el foco en las estrategias organizacionales delineadas por el Estado colombiano para evaluar el desempeño escolar en términos de calidad educativa, tal como demandan las directrices de la UNESCO citada. Para este trabajo investigativo con personal docentes de la Institución Educativa Colombiana, se tuvo como punto de partida el manejo y desarrollo de la práctica docente al interior de las aulas educativas con sus estudiantes, ya que esta

Institución sigue como directriz el Proyecto Educativo Institucional (PEI) impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sirviendo de soporte administrativo y control la Guía 34. Esta, tiene como finalidad orientar a las organizaciones escolares en los procesos académicos institucionales, poniendo, entre otros aspectos de interés, a disposición de la comunidad educativa, la “Guía de Autoevaluación para el mejoramiento de la calidad educativa”.

Además, con el estudio se pudo ver que la calidad educativa de toda institución se sustenta en Colombia en los alcances que tienen los directores educativos para regentarla y para tomar acciones orientadas a propiciar y experimentar cambios significativos en el entorno educativo, especialmente en cuanto a la formación para la vida de los estudiantes que acuden a las aulas de clase. Esto permite ver un tránsito real e importante en el proceso de consolidación de la educación colombiana, en el sentido de propiciar a través de estas políticas el camino desde una escuela cerrada y aislada, propia de escuelas más bien medievalizadas y descontextualizadas de su entorno, hacia una organización educativa de tipo abierta, caracterizada por su disposición a los cambios y especialmente enfrentada a los retos que el mundo de hoy antepone a las escuelas e instituciones educativas en general (SARMIENTO MORENO, 2010), así como las Universidades u otras organizaciones educativas en lo particular (VILLALOBOS ANTÚNEZ, 2013).

2. CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

Los argumentos anteriores, sirven de apoyo para que por intermedio de la estrategia de investigación propuesta, se articulen de forma homogénea funciones y procedimientos en torno de los sujetos que conforman las instituciones educativas, propiciando con sus resultados una gestión integral, lo cual permitiría el fortalecimiento de los procesos internos ordenados de forma sinérgica a partir del trabajo educativo asumido como instrumento para derrotar los males estructurales que aquejan la escuela, pero en lo global que afectan a todo un país, especialmente de una nación como la Colombiana, caracterizada por su diversidad étnica y cultural, pero también por la pobreza y exclusión en muchas de las regiones que la conforman, aunque es necesario agregar su descenso desde el año 2010². Si bien es cierto que los procesos educativos se conforman desde una complejidad social propia de la realidad educativa en la cual se encuentren las comunidades usuarias, también es cierto que esos procesos obedecen desde esa complejidad a las razones que todo Estado está en su derecho y en su deber de atender de forma prioritaria (UNESCO, 2008).

El resultado de lo anterior, no es otro que propiciar la generación de instituciones educativas que asumen los retos del presente como oportunidades para el crecimiento como

²Véase el Índice de pobreza generado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), que indica un descenso de más de cinco millones de personas que salieron de la pobreza entre 2010 y 2016.

organización, pero también de los miembros que la integran. En esa línea, el objetivo principal del estudio consistió en analizar, por intermedio de una construcción colectiva, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa La Vecina, del corregimiento de La Boquilla de Cartagena, Colombia, para atender estratégicamente y comprender el alcance del currículo inclusivo, este último tomado como norte en los últimos decenios por parte de las políticas educativas colombianas, destacando el marco de condiciones de escasez y pobreza que caracteriza a las regiones vulnerables colombianas. Esta estrategia de estudio, se llevó a cabo observando la oferta del programa educativo formal a partir de los planes educativos contemplados en el contexto del currículo inclusivo; de esta forma, se pretende favorecer teóricamente a través de éste, con una educación de calidad, a los niños de la escuela La Vecina.

De la forma indicada, se pretende que al largo lazo los docentes de esta institución formen a los educandos en la defensa de sus derechos ya de por sí vulnerables, aunque también vulnerados, dadas las condiciones de riesgo social permanente; se aspira que con la educación que reciban a través del currículo inclusivo los usuarios ya formados como ciudadanos aprendan a demandar el reconocimiento de sus derechos, reconocer sus deberes, practicar el respeto por los otros y la tolerancia hacia los demás miembros de su comunidad; asimismo, se piensa que al develar los resultados del

estudio, la investigación contribuya en una educación contributiva hacia la formación de personas más participativos y críticas, dispuestas a recibir y dar conocimientos idóneos para aplicarlos en el desempeño como futuros líderes sociales. Por ello, la pregunta que guió este estudio es ¿cómo diseñar e implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para atender y proporcionar al mismo tiempo un currículo inclusivo, favorecer a los niños en condiciones de escasez, de la Institución educativa la Vecina ubicada en la Boquilla de Cartagena, Colombia, todo ello a partir de los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación de la Guía 34? Al intentar dar respuesta a esta pregunta, se ha tratado de realizar una investigación que apunte ulteriormente hacia el diseño de un programa educativo cónsono con la realidad vivida por el conglomerado de La Vecina, a través de los datos alcanzados del análisis del desempeño de la institución por intermedio de la Guía 34 mencionada.

3. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

Este trabajo, en virtud de su objetivo de búsqueda, utilizó como referente el modelo Tunnig para América Latina, tal como lo plantean GONZÁLEZ, WAGENAAR Y BENEITONE (2004), quienes conceptualizan las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que un individuo pone en

práctica durante su desempeño en tanto sujeto en acción. Por su parte, VERÓN (1969) hace referencia a la importancia de la competencia ideológica, esto es, al proceso por el cual se alcanzan destrezas y aptitudes para lograr articulación a los modelos pedagógicos que institucionalmente son creados. Pues bien, considerando estas conceptualizaciones, se encontraron en la Guía 34 para el mejoramiento de la Autoevaluación Institucional ciertas concordancias con los conceptos planteados, pues ella se propone no otra cosa que las instituciones educativas produzcan reflexiones hacia sus interioridades, siguiendo las pautas de los principios que enarbola como necesarios para llevar a cabo una buena y confiable evaluación educativa. Sin embargo, la mencionada Guía describe cada uno de los instrumentos de evaluación aplicables por áreas de gestión y contempla las directrices en cuanto a documentos, registros e indicadores de calidad a ser tenidos en cuenta, para luego explicar el proceso que se debe llevar a cabo en las áreas de gestión de las cuales se ocupa, que son cuatro: académico, administrativo, financiero y comunitario, áreas de evaluación que se encuentran en concordancia con los postulados de una educación de calidad, cuestión que define a toda *educación inclusiva*.

Como consecuencia de lo anterior, se entiende entonces que toda gestión directiva en el sector educativo orientada hacia la planeación estratégica, los sistemas de comunicación y el desarrollo del clima organizacional, debe identificar los componentes de la gestión escolar de acuerdo con esas directrices: académico,

administrativo, financiero y comunitario, cuestión que se realizó en la presente investigación por intermedio de la Guía 34. De esta forma, la gestión escolar se orienta hacia a la consolidación y puesta en marcha de los planes de estudio, de la articulación de grados, niveles y áreas, así como del aula de clase, en función de la calidad educativa. En consecuencia, los referentes para su caracterización son resultado de las evaluaciones internas y externas producto de esa gestión estratégica, asumiendo esta directiva que es la Guía 34 los estándares de competencia propios de las áreas de conocimiento.

En cuanto al área de gestión administrativa y financiera, la Guía sirve de apoyo a las funciones de los componentes académico y directivo, además del logístico (biblioteca, laboratorios, inventario de bienes); el ofrecimiento de servicios complementarios y la administración de los recursos humanos. Las normas, procesos y procedimientos son insumos para determinar cómo se comporta este componente institucional, y crear las oportunidades de mejoramiento en la prestación de servicios internos. Y por último, se destaca como punto neurálgico de esta Guía 34, que el área de gestión comunitaria promueve la participación, prevención, convivencia, inclusión y permanencia dentro de las Instituciones de aquellas comunidades donde la escuela tiene su rango de influencia. En ese sentido, los referentes para su estudio y análisis son el propio Proyecto Educativo Institucional, el Manual de

Convivencia, los resultados de las evaluaciones, los proyectos transversales y el no menos necesario contexto de la institución.

De esta manera se puede, en los hechos, consolidar el PEI en el que participan los directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y representantes del sector productivo local. Asimismo, y como consecuencia de la estrategia metodológica descrita, se orientan las pautas de los procesos curriculares, de evaluación y promoción, para detectar cómo los procesos de convivencia pueden ser conocidos y compartidos (GUERRERO CUENTAS y CEPEDA, 2016), y así aplicar los planes de mejoramiento de manera oportuna; con ello, la comunidad educativa que gira en torno de la escuela se beneficia a niveles de profundidad y alcance, generando fortalezas institucionales, siendo consecuencia necesaria el darse a sí misma identidad institucional, brindando condiciones para todos los entes de la comunidad educativa en cuanto orientación y consolidación en la dirección planteada en el Proyecto Educativo Institucional.

Es importante reconocer las principales instancias de gobierno y participación institucional previstas en el documento que sirve de soporte metodológico e la presente investigación, las cuales se identifican como sigue: En primer lugar, el Consejo Directivo, encargado de tomar decisiones relacionadas con el funcionamiento institucional: planear y evaluar el PEI, y demás funciones del

currículo. En segundo lugar, el Consejo Académico, responsable de la organización y orientación de todas las acciones de orden pedagógico, metodológico y de ejecución, y del mejoramiento continuo de los planes de estudio.

De acuerdo con la Guía 34, el Comité de Convivencia es un órgano consultor del consejo directivo y del rector o director, y se encarga de asesorar a las instancias directivas en la resolución de conflictos y mejora de las situaciones de convivencia y disciplina escolar. En tercer lugar, el Consejo Estudiantil, que es la instancia de participación de los alumnos en la vida institucional; el mismo está integrado por un estudiante de cada grado entre los que se elige el representante al Consejo Directivo. El Personero Estudiantil, que es un estudiante del de 11º grado seleccionado para promover el ejercicio de los derechos y deberes de los estudiantes con responsabilidad y mesura. Las Comisiones de Evaluación y Promoción, que son constituidas por el rector o director.

En concordancia con lo anterior, la Guía establece que las instituciones educativas se encuentran provistas de sectores productivos e industriales, y culturales, lo que indica que deben hacer alianzas para atender las poblaciones vulnerables, cuestión que está en el norte de estas directrices en lo referente a maltrato, desnutrición, violencia intrafamiliar, entre otros aspectos. Por tanto, el Ministerio de Educación Nacional ha centrado sus acciones en la

consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa orientada en este orden descrito, pues está en sus metas propiciar más y mejores oportunidades educativas para la población, centrada en la calidad institucional como aspecto importante para el establecimiento de la educación como factor inclusivo de la sociedad colombiana.

Conforme con los mandamientos de gestión institucional que delinea la Guía 34, se entiende que para las niñas, niños y jóvenes, los establecimientos educativos institucionales son también un espacio lúdico, donde además de aprender y desarrollar sus competencias, construyen relaciones de amistad y afecto, tanto con sus iguales como con las personas mayores. En esos espacios también perviven sus temores y conflictos, dificultades y fortalezas, por lo que estas relaciones contribuyen, de manera significativa, a la construcción de sus estructuras éticas, afectivas y cognitivas, y finalmente expresivas; junto con sus formas de comportamiento. En ese sentido, para lograr la consolidación de esta filosofía de gestión institucional, se prevé que se concreten a través del PEI la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones, la gestión de los diferentes procesos y componentes; además de las relaciones con otras entidades del sector productivo. Es decir, el PEI es el centro y corazón de toda institución educativa colombiana, de manera que el éxito de la aplicación y conjugación de aquél, será el éxito para la consolidación de éstas.

En razón de lo anterior, el presente estudio se enfoca en el rol que cumplen las instituciones educativas orientadas hacia la formación de una sociedad inclusiva a través de una educación inclusiva, con énfasis en aquellas instituciones que se encuentran en entornos desfavorables para su proceso; en especial, aquellas que en el orden social, se encuentran sumergidas en fallas estructurales como la pobreza y la exclusión.

En consecuencia de lo anterior, la presente investigación se cataloga como descriptiva y proyectiva, de acuerdo con los estándares metodológicos que se encuentran formulados en los manuales al uso, tales como VIEYTES (2004); CORBETTA (2010), entre otros. El presente estudio también se caracteriza como mixto, pues se asumen metodologías cualitativas y cuantitativas, lo cual conlleva al abordaje y mejor comprensión del fenómeno de estudio. Se aplicó el método descriptivo, el cual permitió hacer registro de los hallazgos de los diferentes encuentros, cuya finalidad radicó en obtener la información precisa a fin de ser comparada con la Guía 34 de autoevaluación, sugerida por el Ministerio de Educación Nacional, ya citada.

2.1. Participantes

La población del estudio estuvo conformada por 84 participantes de la Institución Educativa La Vecina, en el periodo 2015-2016, divididos en tres grupos de manera aleatoria, quedando

representada de la siguiente manera: el primer grupo conformado por 28 participantes, el segundo grupo por 28 participantes, y el tercer grupo por 28 participantes.

2.2. Instrumento

Como instrumento de recolección de datos para el mejoramiento de la Evaluación de la Institución, se trabajó con el formato de autoevaluación propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la Guía 34, así como para la autoevaluación institucional, la guía de elaboración de planes de mejoramiento y de seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional, considerando las cuatro áreas de gestión, comprendidas en la Gestión Directiva: esta estudia 34 componentes para el proceso de autoevaluación, 19 componentes para la Gestión académica, 26 componentes la gestión administrativa y financiera, y por último 14 componentes para la Gestión comunitaria.

Este instrumento está propuesto en la Guía 34, y está disponible para todas las instituciones educativas colombianas para ser utilizado cada vez que finaliza un proceso anual académico y se revise el cumplimiento de los planes de mejoramiento. El instrumento está estructurado de tal manera que con cada área de gestión se estudia un proceso y un componente. Los criterios a tener en cuenta para la valoración de cada una de las áreas

señaladas anteriormente con sus respectivos componentes son los siguientes:

Existencia, que corresponde al nivel 1 del cuestionario, indicando que la institución se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. Ello se traduce, de acuerdo con los criterios de la Guía 34, que no hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada. **Pertinencia**, le corresponde el nivel 2 del mismo cuestionario, e indica que están presentes en la gestión educativa principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir con sus metas y objetivos. **Apropiación**, le corresponde el nivel 3, y señala que las acciones realizadas por el establecimiento tienen un mayor grado de articulación que los anteriores estratos, siendo aquellas conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. **Valoración de Mejoramiento continuo**, le corresponde el nivel 4, es decir, el establecimiento involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora. Sin embargo, este último nivel es el norte de la institución, lo cual significa que los resultados obtenidos de los niveles anteriores sirven de soporte para lograr el mejoramiento de las debilidades y el afianzamiento de las fortalezas institucionales. Por ello, todos los aspectos que involucran la autoevaluación se

evidencian en los resultados presentados en la Tabla 1, salvo el Nivel 4, el cual será evidenciado con posterioridad a través de los logros institucionales que se alcancen luego de la investigación.

2.3. Procedimiento

El desarrollo de la investigación contó con una muestra correspondiente a la población objeto estudio; ésta, estuvo representada por padres de familias, estudiantes, y docentes. Posteriormente se les aplicó el formato de autoevaluación institucional que se encuentra en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional. Finalmente para el procedimiento de análisis y organización se solicitó a cada uno de los participantes contestar el instrumento entregado y así garantizar la participación activa de la comunidad educativa.

4. Referentes teóricos y descripción institucional

El presente estudio consideró como referente teórico los postulados contenidos en la Declaración de la Conferencia Internacional de Educación de la Unesco (2008), anteriormente referida; y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, España, 1994). Esta última consideró en su declaración plantear que las Instituciones Educativas deben dar prioridad a sus estudiantes independientemente de sus condiciones vulnerables, porque debe

ser política del Estado atender los derechos de los niñas, niñas y adolescentes, como forma de cumplir con los derechos sociales humanos que todos los organismos internacionales declaran como estandarte en su accionar (VILLALOBOS y GANGA, 2016); es decir, de acuerdo con esta declaración de Salamanca, se debe abarcar a todos los niños, niñas y jóvenes con las políticas públicas del Estado, atendiendo de forma especial a sus condiciones personales, impulsando prácticas desde el fomento de las competencias afectivas, cognitivas y expresivas, para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir sociedades integrales y dar paso a una educación igualitaria para todos (artículo 2 de la Declaración).

En ese orden de ideas, CASANOVA e INCIARTE (2016), plantean argumentos que van en la línea de las directrices antes mencionadas, pues consideran que la educación promueve la transformación social, ya que esta posee la potencialidad de comunicar, innovar y moldear críticamente el conocimiento. Sin embargo, no sólo se deben exponer aspectos cognoscitivos, sino profundizar en las relaciones humanas y los valores culturales, pues es lo que hacen de la formación una dinámica de educación para toda la vida. Lo anterior sustenta la tesis de que los cambios efectivos se generan de la relación dialéctica entre sociedad y sector educativo. En la misma línea van los criterios de ESCUDERO (2011)

En otro orden de ideas, RUBIO y ABREU (2016) consideran que los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores que lo aplican en la elaboración y análisis de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje. Mención aparte merece el caso de la Educación a Distancia, pues para esta se parte de ser considerada como un modelo educativo donde los medios redimensionan las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad y la comunicación. Así, de entre los medios más idóneos de esta modalidad educativa destaca el uso de las tecnologías de información y comunicación como una herramienta de primera mano, pues además se ha ido extendiendo progresivamente a todo lo largo y ancho del proceso educativo; incluso, de todos los procesos sociales. Este modelo está centrado desde su mismo diseño en el aprendizaje de los estudiantes, pues parte de la teoría de que es el sujeto quien aprende (FREIRE, 2011).

Las orientaciones teóricas y filosóficas ofrecidas por los autores y documentos citados, permiten dar claridad al currículo inclusivo parar atender las poblaciones vulnerables, especialmente en situaciones de escasez, logrando fortalecer a través de sus postulados el diseño del currículo formal enfocado en desvirtuar la pobreza como madre de la exclusión social, justamente desde las

estrategias de mejoramiento institucional enfocadas en los planes de estudios dirigidos a la población vulnerable por intermedio de las misiones y visiones especiales que cada centro educativo diseñe. Ello permite además, sin duda alguna, que los docentes reflexionen frente a sus prácticas pedagógicas, para que en definitiva puedan atender de la manera más eficiente a las personas involucradas en sus procesos de formación y para que finalmente estas logren potenciar su propio desarrollo, esto es, su propio destino como sujeto autónomo.

Por lo tanto, los Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI), como estrategias para atender Currículos Inclusivos, están enmarcados en un concepto estratégico de inclusión, teniendo en cuenta toda su dinámica como un proceso de construcción colectiva entre escuela y comunidad. En este sentido, como lo plantea PORTER (2003), la inclusión no es una estrategia destinada a ayudar a las personas a encajar en los sistemas y las estructuras existentes en nuestras sociedades, sino que se propone transformar estas estructuras y estos sistemas con el propósito de hacerlos mejores para todos. En definitiva, la inclusión significa “crear un mundo mejor para todos”. En este sentido, el autor considera que el éxito de la educación inclusiva se garantiza a través de la oportuna cualificación del personal docente, con el fin de fortalecer no solo la praxis pedagógica sino la mejora sustancial de la institución en la cual se desempeña.

Ahora bien, la importancia del presente estudio radica, siguiendo a CORREA, BEDOLLA y AGUDELO (2015), en que el enfoque de un currículo inclusivo y su proceso de gestión se ven reflejados en el liderazgo de gestión y viceversa, pues desde esta doble vía se jalonan los procesos propios de planeación, aplicación y sistematización requeridos para los propósitos mencionados; ello solo será un producto si se antepone un eficiente manejo de recursos, humanos y financieros, para sostener y direccionar los proyectos acordes con los problemas que demandan inclusión.

Sin duda alguna, para poder alcanzar en la sociedad colombiana educación e instituciones inclusivas, es necesario el desarrollo de escuelas inclusivas, las cuales por naturaleza contribuyen en evitar procesos de exclusión social, al generar dinámicas propias de aseguramiento educativo de la población demandante, desde donde los involucrados y desde las diferencias puedan conformar la tan anhelada “nueva sociedad”: más abierta a los cambios para provocar mejoras y crecimiento, más democráticas y orientadas al diálogo, más respetuosas de los derechos y deberes, y con una gran sentido para el enriquecimiento personal y social de unos y otros, y de unos con los otros (FREIRE, 2011); en definitiva, una sociedad que propicie el reconocimiento de las diferencias formales y materiales y accione para disolverlas.

Todo lo anterior es propiciado como acción individual y colectiva orientada en sentido contrario de la homogenización social, pues esta, como estandarte de una globalización mercantilista, ha causado en los últimos veinte años mucho daño por intermedio de la neolibreración del mercado, daños estos generados especialmente en aquellos grupos sociales más vulnerables, justamente debido a la debilidad estructural propiciada por un Estado a veces ausente (NAVARRO y AMARO, 2016); (VILLALOBOS y GANGA, 2016).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, vale la pena destacar que con el diseño del PEI según los lineamientos oficiales, se propicia el reconocimiento de la población vulnerable en todas sus condiciones y dimensiones, y se privilegia su condición de vulnerable, conjuntamente con el fomento de la estructura curricular diseñada con fines inclusivos; ello propicia a su vez la atención de las necesidades sociales más urgentes de estos segmentos de la población, lo cual en la práctica permite atender y orientar la acción direccionada hacia el desarrollo humano, potenciarlo y llevarlo a niveles de reconocimiento, especialmente sobre la base de una participación más democrática y más igualitaria. Se dan de esta forma mayores oportunidades para el progreso y ascenso social, en los cuales se destaca la posibilidad del reconocimiento como ser humano dado como objetivo central. Es importante resaltar que los Proyectos Educativos Institucionales

alcanzan un sello distintivo, cuando son enfocados desde currículos inclusivos, tal como lo expresa SOBRADOS (2016).

Es importante destacar que desde esta mirada de inclusión es necesario hacer una articulación con las políticas de Estado que enmarquen la actuación institucional por canales propios de las democracias modernas; en ese sentido, el diseño de los Proyectos Educativos Institucionales, como estrategia para fortalecer los currículos inclusivos deben estar orientados, como lo enuncian ROMERO, GARCIA y CAMBIL (2016) por leyes orgánicas, aprobadas conforme con los procedimientos consagrados en la Constitución de la República, con el propósito de darle justamente un nivel de organicidad a las políticas educativas del Estado; aunque hay que agregar que en muchos casos la praxis docente en aplicación de las normas y decretos que rigen la materia, a veces distan de las consagraciones legales. Esta compleja situación obliga a los docentes a tener que reinventarse y hacer reingeniería para congeniar lo “nuevo” y lo “viejo” en materia educativa, y así poder cumplir con las normas vigentes en cada momento vivido a veces a la zaga de las reformas implementadas. Esto último provoca la desatención del profesorado en los temas estratégicos planificados, haciendo de su labor menos eficaz en los términos concebidos por el PEI.

En los términos plasmados en los párrafos anteriores, hay que decir que para la Institución Educativa La Vecina, apuntarle a una educación de calidad se convirtió en un proceso de mejora continua, para darles mayores oportunidades a los niños que acuden a sus aulas de clase. En este sentido, el sistema educativo colombiano apoya el proceso al plantear la forma como debe llevarse la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior, sirviendo de orientación para la construcción de los referentes sociales y culturales de la nación colombiana.

El análisis llevado a cabo por los docentes de la Institución Educativa en estudio, sirvió para identificar las debilidades y propiciar el acercamiento de la comunidad educativa, a través del conocimiento oportuno del PEI, su diseño e implementación, así como también propició el dominio de las cuatro áreas de gestión mencionadas anteriormente, y la familiarización con cada uno de los procesos propios de cada una de estas áreas, sirviendo todo ello de puente para ser articulado con la vida escolar. En este sentido, hay que agregar que los procesos académicos, complementan necesariamente la fase pedagógica del currículo educativo institucional, lo que permite que cada institución dentro del horizonte institucional tenga clara su filosofía, sus valores, su

misión y visión, para poder trascender. TOBÓN (2006), además sostiene que en el marco de las competencias que establece la interdisciplinariedad propia de las instituciones de hoy en día, se pueden realizar múltiples aportes entre sí, lo que trae consecuencias muy positivas para los procesos académicos; esto es que, entre las disciplinas que intervienen en el proceso educativo se pueden enfatizar las tendencias diversas que trae el mundo global, obteniéndose de esta forma una ganancia metodológica en beneficio de las instituciones educativas que aspiran a llevar a cabo una definida praxis de inclusión educativa. Para entender un poco más lo expresado por este autor, puede afirmarse que ello implica la forma de idealizar el discurso educativo, de manera detallada y específica, en favor de los procesos de inclusión.

En el orden de ideas expuesto, bajo las concepciones asumidas tanto por la teoría en referencia como las directrices contenidas en la normativa señalada, se establecieron lineamientos aplicados en el estudio respecto de las área de gestión directiva para el logro de la planificación estratégica a partir del instrumento contenido en la Guía 34, fijando de este modo el horizonte institucional según los resultados obtenidos, orientadores de la acción en todos y cada uno de los campos de incidencia: misión, Visión, Valores. Estas líneas de procedimiento aplicadas a la Institución Educativa La Vecina, centraron el trabajo en los valores organizacionales apropiados para

la comunidad educativa como una forma de lograr la excelencia y el cumplimiento de metas y objetivos.

En este sentido, pudo constatarse con la investigación, que el Centro Educativo La Vecina mantiene un enfoque inclusivo bastante claro, estando entre sus metas atender a la comunidad con algún tipo de discapacidad, pues en el área no hay escuelas que brinden adecuadamente este tipo de educación; ello es muy importante justamente por tratarse de una comunidad con características propias para recibir apoyo institucional dadas sus carencias estructurales; con ello se facilita el proceso de inclusión como una oportunidad y como aliciente para facilitar la permanencia escolar de muchos matriculados. En cuanto al área de Gestión Estratégica, se constata de manera clara que el liderazgo como un componente fuerte de esta área de gestión, logra la articulación de planes, proyectos y acciones encaminados a que toda la acción de enseñanza deje en el estudiante conocimientos útiles, de tal manera que le permitan enfocarse en el futuro hacia lo que desea realizar en pro o mejora de su estilo de vida y el de su comunidad. En ello juegan un papel estelar las estrategias pedagógicas y el uso de información interna y externa.

En el área de Gestión Académica, desde la normativa citada se cuenta con los siguientes procesos: competencia específica para el diseño pedagógico curricular, sustentado en el marco legal del

diseño curricular en Colombia, definidas por las normas colombianas que regulan y dan pautas para ello para ser seguidas por los establecimientos educativos del país, tales como: Ley general de educación, ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Resolución 2343 de 1996, Decreto 1290 de 2009, los lineamientos curriculares de las diferentes áreas, y los estándares básicos de competencias emanados de las autoridades educativas.

Por todo lo anterior se entiende entonces que cada institución educativa es libre y autónoma para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel educativo, además de introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas de acuerdo con las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, en el marco de los lineamientos que pueda establecer el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En razón de ello, la Institución La Vecina define su estructura curricular por áreas, fundamentándose en la interdisciplinariedad de los saberes, en el aprendizaje integrado y la formación de los estudiantes, teniendo como base los lineamientos curriculares del MEN. Es por ello que la inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades:

En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas tanto de tipo organizacionales y como referidas a la fase organizativa propiamente; así como con el entorno físico, la creatividad, la convivencia y la formación ciudadana; y por último la alfabetización digital.

El plan de estudios se estructura con base en principios, normas, criterios y enfoques que orientan la concepción y desarrollo de cada uno de los grupos de áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas; así como los temas de enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación Nacional, 1995). Del mismo modo, los contenidos curriculares, metodología, papel del docente, papel del estudiante, estrategias de aprendizaje, ambientes y recursos para el aprendizaje, evaluación, recursos visuales y material audiovisual,

así como lo contemplado como jornada escolar, evaluación, criterios de evaluación, forma de asumir la evaluación, siendo esto otro de los grandes cambios que trajo consigo la ley 115 de 1994.

Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes propiamente cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema de evaluación institucional, se orientan en torno a la conformación de la comisión de evaluación y promoción, organización y estipulación del debido proceso para la atención y resolución de reclamos sobre evaluación y promoción, conformación del consejo directivo, remisión a la comisión de evaluación y promoción, de informes académicos y estructura de los informes de los estudiantes, prácticas pedagógicas, métodos, técnicas, estrategias, estilos de enseñanza, métodos de interacción, organización del espacio; todo ello lo cual incide significativamente en el proceso de aprendizaje; finalmente, la manera de concebir lo que es el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, implican un mayor y mejor desenvolvimiento de las funciones del docente, especialmente orientado hacia el logro y superación del nivel escolar, y orientado hacia la “no repetición” del nivel educativo (TORRES, S/F).

Los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del conocimiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones

de los sujetos en la escuela (BERNSTEIN y DÍAZ, 1985), son responsabilidad de las instituciones educativas, y por ello deben contar con una política clara sobre la importancia pedagógica de las tareas escolares, pues son la manera de fortalecer el conocimiento y la responsabilidad del alumno, además de reforzar y repasar lo aprendido en clase. En este sentido, se considera que las tareas escolares suponen una buena oportunidad para adquirir hábitos de trabajo, desarrollar su autonomía y develar todas las fortalezas interiores del estudiante para adquirir conocimientos y aprender de manera significativa.

Por consiguiente, el Centro Educativo La Vecina, tanto en su estructura como en su desarrollo organizacional, obedece al modelo pedagógico de la Institución en la que se tienen en cuenta los niveles pedagógicos, de enseñanza, los aprendizajes previos, los recursos, metodologías propias del modelo, los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes como base para estructurar las actividades pedagógicas (TERIGI, 2010). De tal forma que el diseño del PEI, facilita su construcción porque le da prioridad a las actividades significativas, como la evaluación en el aula, seguimiento académico, seguimiento a la asistencia, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación, apoyo pedagógico adicional a los estudiantes, apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades del aprendizaje y seguimiento a los egresados.

En el proceso que se ha emprendido de comprender el apoyo a la gestión académica, pudo constatarse que la Institución Educativa La Vecina en su proceso de matrícula ha mejorado notablemente, precisamente tomando como evidencia el aumento de la población en el año 2015 con los nuevos estudiantes, articulados y medidos desde el proceso de inscripción, admisión, requisitos propios de la matrícula, archivo académico, informe académico. Frente a esto la idea del *desempeño* se entiende como la superación de los procesos necesarios y apropiados en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referentes de acción los estándares básicos, las orientaciones y los lineamientos expedidos por el MEN y por las líneas de acción establecidas en el PEI.

Por último la Gestión Comunitaria pretende crear un vínculo entre comunidad y escuela, en otras palabras, es una propuesta pedagógica de desarrollo social comunitario con énfasis en la resolución de conflictos y el desarrollo de competencias emprendedoras en comunidades marginadas; convirtiéndose en un espacio de construcción de Comunidad de Aprendizaje. Para esta gestión comunitaria, se tienen en cuenta los siguientes subprocesos: accesibilidad, que responde al contexto internacional y nacional y la visión de la escuela en los momentos locales. Lo anteriormente expuesto señala que el proceso de Gestión Comunitaria involucra la atención a la población vulnerable, y el PEI toma como principio fundamental la participación comunitaria e integración de la

educación inclusiva. En razón de ello, la principal tarea del Centro Educativo La Vecina, es dar atención alimentaria y educativa de calidad a niños y niñas de una comunidad altamente vulnerable en el área de su influencia, esto es, es el corregimiento de La Boquilla.

5. RESULTADOS.

Se describen a continuación, los principales hallazgos derivados del proceso investigado diseño en torno del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa “La Vecina”, en convenio con la Universidad de la Costa CUC de la ciudad de Barranquilla (Colombia), realizado en el periodo 2015-2016. Se atendió a la población participante entre docentes, padres de familia y estudiantes; se analizaron las cuatro áreas de gestión que constituyen el componente Proyecto Educativo Institucional (PEI), presentando los datos alcanzados de manera contextualizada en la siguiente tabla:

Tabla.1. Contextualización de áreas y procesos

Áreas de Gestión	Procesos	Nivel	Equipo	%	Análisis por categorías (Observaciones)
GESTIÓN DIRECTIVA	Direccionamiento Estratégico	1	1	33.3%	Incipiente. No revisa con la comunidad el direccionamiento estratégico
		2	2	33.3%	
		3	3	33.35%	
	Gestión estratégica	1	1	33.3%	La institución es incipiente; se debe mejorar la comunicación
		2	2	33.3%	
		3	3	33.3%	

	Procesos	Nivel	Equipo	%	Análisis por categorías (Observaciones)
	Gobierno escolar	1 2 3	2 1 3	43% 50.7% 0%	Nivel de pertinencia; falta planeación y seguimiento.
	Cultura institucional	1 2 3	1 2 3	75% 25% 0%	La institución es incipiente en este proceso. Se necesita impulsar la práctica del trabajo en equipo
	Clima escolar	1 2 3	1 2 3	0% 33% 67%	Mecanismos inexistentes para el manejo de situaciones difíciles
	Relaciones con el entorno	2 3 1	2 3 1	44% 56 % 0%	Existen mecanismos, para trabajar con el sector empresarial, y las juntas de acción comunal, e instituciones vecinas
GESTIÓN ACADÉMICA	Diseño pedagógico	1 2 3	1 2 3	20% 40% 40%	La institución es pertinente en este proceso, porque contamos con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN
	Prácticas pedagógicas	1 2 3	1 2 3	24% 22% 44%	Los docentes las manejan bajo criterios individuales. Encontrándose en un nivel de apropiación.
	Gestión de aula	1 2 3	1 2 3	0% 50% 50%	Se encuentra en un nivel de apropiación y pertinencia. Los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Seguimiento académico	1 2 3	1 2 3	20% 30% 50%	La institución se encuentra en un nivel de apropiación y presenta nivel de pertinencia y apropiación en este proceso.
GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA	Apoyo a la gestión académica	1 2 3	1 2 3	9% 19% 72%	La institución presenta nivel de apropiación, por contar con un proceso continuo de gestión académica.

	Administración de la planta física y de los recursos	1 2 3	1 2 3	0% 27% 73%	La institución es pertinente en este proceso, por poseer un panorama completo de riesgos físicos.
	Administración de servicio complementarios	1 2 3	1 2 3	0% 0 % 100%	La institución se encuentra en apropiación para este proceso, por contar con programas definidos para algunos servicios complementarios.
	Talento humano	1 2 3	1 2 3	75% 25 % 0%	La institución es incipiente, por contar con perfiles poco específicos que no orientan con claridad el proceso de selección o solicitud de personal.
	Apoyo financiero y contable.	1 2 3	1 2 3	0% 25% 75%	Hay nivel de apropiación en la institución, debido a los procesos claros para el recaudo de ingresos y la realización de los gastos.
GESTIÓN COMUNITARIA	Participación y convivencia	1 2 3	1 2 3	59% 39% 1%	La institución es incipiente en este proceso, por cuanto adolece de los procedimientos para recoger las sugerencias y quejas de la comunidad educativa
	Proyección a la comunidad.	1 2 3	1 2 3	0% 25% 75%	Hay nivel de apropiación en la institución, por los procesos claros, y su funcionamiento es coherente con la planeación financiera de la institución
	Accesibilidad	1 2 3	1 2 1	0% 50% 50%	La institución es pertinente en este proceso, por atender las necesidades y expectativas de los estudiantes y por estimularlos en la construcción de su proyecto de vida.

Fuente: Elaboración Propia (2017)

Específicamente el área de Gestión directiva, en el proceso referido al direccionamiento estratégico y horizonte institucionales, se evidenció en cuanto al equipo número 1, que 28 personas contestaron que de los cuatro componentes direccionamiento estratégico y horizonte institucional, 3 de ellos están en el indicador “existencia”; es decir, el nivel 1. Para el equipo número 2, dos ellos se encuentran en “pertinencia”, es decir, en el nivel 2. Y finalmente, el equipo número 3 coincide en su respuesta, encontrándose en el nivel de “apropiación”, es decir en el nivel 3. La institución se encuentra en un nivel incipiente en este proceso, por lo que puede estar prevaleciendo el hecho de que la misión no sea revisada de manera oportuna con toda la comunidad educativa, menos aún socializarla y difundirla. Falta más participación de la comunidad en cuanto a la misión, la visión, los principios, y apropiación de políticas de inclusión.

En atención a la Gestión estratégica de los componentes, se encontraron en la etapa de “existencia”. La institución es incipiente en este proceso a pesar del esfuerzo de sus directivas y docentes en mostrar un liderazgo; es necesario mejorar la comunicación interna, para una mejor toma de decisiones y estrategias para cualificar más a los docentes. En cuanto al Gobierno Escolar, se denota que la institución presenta un nivel de pertinencia en este proceso, puesto que avanza garantizando operatividad y eficacia en las diferentes instancias del gobierno escolar; en torno de la comisión de

evaluación y promoción, falta planeación y seguimiento a las acciones institucionales. Sin embargo, se debe trabajar más, para que la asociación de padres, pueda deliberar, tomar decisiones; probablemente necesita ser remplazada.

De igual modo, para la cultura institucional, que tiene cuatro componentes, se constata que la institución es incipiente en este proceso. Se necesita impulsar la práctica del trabajo en equipo, el reconocimiento permanente a los logros alcanzados de los miembros de la comunidad educativa y la de incentivar la práctica de los principios, valores académicos y culturales y difundirlos. Por su parte, en cuanto al clima escolar, que comprende nueve componentes, se infiere que existen mecanismos para socializar y difundir el Manual de Convivencia, así como llevar a cabo la planeación curricular contextualizada a través de los mecanismos inexistentes para el manejo de situaciones difíciles; y por último, en cuanto a las relaciones con el entorno, los componentes se encuentran en la fase de “pertinencia”, y para el equipo número 3 en la fase de “apropiación”, es decir, nivel 3. Se verificó que existen mecanismos para trabajar con el sector empresarial, con las juntas de acción comunal, y con las instituciones vecinas.

Seguidamente, referido al área de Gestión académica se encontró que en el proceso denominado “diseño pedagógico”, la institución es “pertinente” porque cuenta con un plan de estudios

institucional que contiene proyectos pedagógicos con contenidos transversales, y en su elaboración se tuvieron en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población, el PEI, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN. En cuanto al proceso de las prácticas pedagógicas, se observó que la institución ha definido parcialmente cuáles son las opciones didácticas que emplea. Éstas son usadas individualmente por los docentes. Además la institución reconoce que las tareas escolares tienen una gran importancia pedagógica; sin embargo, los docentes las manejan bajo criterios individuales, encontrándose por ello en un nivel de “apropiación”.

Es menester destacar que dentro del proceso de la gestión de aula, la investigación arrojó como resultado que se encuentra en un nivel de “apropiación” y “pertinencia”. Debido a que los equipos docentes han realizado esfuerzos coordinados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con los estudiantes, los planes de clases desarrollan el plan de estudios y allí se definen: (1) los contenidos del aprendizaje; (2) los logros; (3) el rol del docente y del estudiante; (4) la elección y uso de los recursos didácticos; (5) los medios, momentos y criterios para la evaluación; y (6) los estándares de referencia. Sin embargo, éstos no son aplicados en todas las sedes, niveles, áreas o grados

En consecuencia, con el último proceso de esta área se determinó que para el proceso de seguimiento académico, se encontró que la institución se encuentra en un nivel de apropiación y presenta nivel de “pertinencia” y “apropiación” en este proceso. El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático al desempeño académico de los estudiantes para diseñar acciones de apoyo. La institución cuenta con una política clara para el control, análisis y tratamiento de las causas de ausentismo.

En ese mismo orden de ideas dentro del componente “área de gestión administrativa y financiera”, se evidenció que la institución presenta nivel de “apropiación”, por contar con un proceso continuo de gestión académica oportuno, que tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y los padres de familia, siendo esto reconocido por la comunidad educativa. De igual modo para el proceso administración de la planta física y de los recursos, se consideró que la institución es pertinente en este proceso, por poseer un panorama completo de riesgos físicos en la sede 1 (Plan de Riesgo Escolar), pero falta un plan adecuado para socializarlo a la comunidad y operativizarlo eficientemente.

No cuenta con programa de mantenimiento preventivo y correctivo a equipos como tal, pero estos son revisados y arreglados de acuerdo a la factibilidad; lo mismo ocurre con el embellecimiento de la planta física, que es una vez al año. Por su

parte, para el proceso “administración servicios complementarios”, se obtuvo que la institución se encuentra en “apropiación” para este proceso, por contar con programas definidos para algunos servicios complementarios, prestándolos con la calidad y regularidad necesarias para atender los requerimientos del estudiantado. Además, hay una articulación con la oferta externa, por contar con el puesto de salud, muy cercano a 30 metros de proximidad.

Asimismo para el proceso de talento humano, se observó que la institución es “incipiente”, por contar con perfiles poco específicos que no orientan con claridad el proceso de selección o solicitud de personal siendo además que el personal vinculado se identifica solamente con algunos aspectos de la misma, pues esporádicamente realizan algunas actividades orientadas a la integración y bienestar del personal vinculado. Finalmente, en cuanto al proceso de “apoyo financiero y contable”, se constató que hay nivel de “apropiación” en la institución, por contar con procesos claros para el recaudo de ingresos y la realización de los gastos, siendo éstos además conocidos por la comunidad. Incluso, su funcionamiento es coherente con la planeación financiera de la institución.

A continuación en el componente del área de gestión a la comunidad, se determinó que la institución es “incipiente” en este proceso, por cuanto adolece de los procedimientos para recoger las sugerencias y quejas de la comunidad educativa; por no contar con

políticas de interacción con los padres de familia y no hacer seguimiento y evaluación a los programas y proyectos interinstitucionales. Todo esto a pesar de tener unos mecanismos definidos de participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la de contar con una aceptación social por su labor.

De igual forma para el proceso de proyección a la comunidad, la investigación permitió constatar que hay nivel de “apropiación” en la institución por los procesos claros para el recaudo de ingresos y la realización de los gastos, y éstos son conocidos por la comunidad. Además, su funcionamiento es coherente con la planeación financiera de la institución. Finalmente para el proceso de accesibilidad, se determinó que la institución es “pertinente” en este proceso, por considerarse inclusiva, por atender las necesidades y expectativas de los estudiantes y la de estimularlos en la construcción de su proyecto de vida, tal como lo demanda la UNESCO, y referenciado por GUERRERO CUENTAS y CERA VISBAL (2015).

6. CONCLUSIONES

Una vez realizadas las consideraciones previas al estudio desde el contexto empírico, teórico y metodológico durante el proceso investigado de “Resignificación del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa La Vecina (PEI) en

convenio con la Universidad de la Costa CUC”, se evidencia que la institución tiene las siguientes debilidades en las áreas de gestión, conforme a los criterios de interpretación plasmados por la Guía 34 de autoevaluación institucional: En el área de gestión directiva en cuanto al direccionamiento estratégico y horizonte institucional, la institución se encuentra en un nivel “incipiente” en este proceso, por no revisarla de manera oportuna con toda la comunidad educativa, y por no buscar la forma para socializarla y difundirla; se necesita más participación de la comunidad, es decir, para el equipo 1, el 33, 3% de la población está en fase de “existencia”, es decir, está en el nivel 1; para el equipo número 2, el 33, 3% de la población está en “pertinencia” y el 33,3%; y para el equipo número 3, el 33.3%, en “apropiación”.

En cuanto a la gestión académica, sus componentes se encuentran fortalecidos, porque el proyecto Educativo institucional de la Institución La Vecina, desarrolla todos sus procesos, de tal forma que se encuentran en el nivel de “pertinencia” y “apropiación”, como lo señalan los resultados arrojados para el área de gestión administrativa y financiera; en el componente talento humano, la institución es incipiente, por contar con perfiles poco específicos que no orientan con claridad el proceso de selección o solicitud de personal y el personal vinculado se identifica solamente con algunos aspectos de la misma, esporádicamente realiza algunas actividades orientadas a la

integración y bienestar del personal vinculado. En un 75%, para el nivel 1, en 25%, para el nivel 2, en un 0%, para el nivel 3.

Y en cuanto al área de gestión comunitaria la institución resultó estar en la fase de “incipiente” en este proceso, por cuanto adolece de los procedimientos para recoger las sugerencias y quejas de la comunidad educativa; no contar con políticas de interacción con los padres de familia y no hacer seguimiento y evaluación a los programas y proyectos interinstitucionales. Todo esto a pesar de tener unos mecanismos definidos de participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la de contar con una aceptación social por su labor con un 59%, para el nivel 1, y un 39%, para el nivel 2, y un 1%, para el nivel 3.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. 1985. “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. En **Revista Colombiana de Educación**. No. 15. (s/p). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4199> Consultado el: 20.04.2017
- CASANOVA ROMERO, Ilya e INCIARTE GONZALEZ, Alicia. 2016. “Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal”. En **Revista Opción**, Año 32, Especial No.13: 411-434. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/fronesis/article/view/16499/16472> Consultado el 09.07.2017.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de junio 1994.

CORBETTA, Piergiorgio. 2010. **Metodología y técnicas de Investigación Social**. Edición Revisada. McGraw-Hill/Interamericana de España. Madrid (España).

CORREA ALZATE, Jorge Ivan; BEDOYA SIERRA, Margarita y AGUDELO, Gloria Cecilia. 2015. “Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia”. En **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Universidad central de Chile. Vol. 9, No. 1: 43-61. Disponible en: http://www.ucecentral.cl/revista-latinoamericana-de-educacion-inclusiva-indexada-en-scielo-chile/prontus_ucecentral2012/2016-07-22/173132.html Consultado el: 14.10.2017

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). 2017. Pobreza Monetaria y Multidimensional en Colombia 2016. República de Colombia. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2016> Consultado el: 09.10.2017

ESCUADERO, José. 2011. Educación inclusiva y cambio escolar. **Revista iberoamericana de educación**. No. 55: 85-105.

FREIRE, Paulo. 2011. **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Siglo XXI Editores. Estado de México.

GUERRERO CUENTAS, Hilda Rosa; CEPEDA, Luz María. 2016. “Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables”. En **Revista de Pedagogía**, Vol. 37, No. 101: 57-79. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/12501/12141 Consultado el: 30.08.2017

GUERRERO, Hilda Rosa; CERA VISBAL, Juan Manuel. 2015. “Impacto laboral y social de los especialistas en estudios pedagógicos CUC”. En **Revista Opción**, No. Especial 6: 1160-

1174. Disponible en:
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/20781> Consultado el: 20.02.2017
- NAVARRO MATEU, Diego y AMARO, Ana Emilia. 2016. Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. En **Revista Opción**, Año 32, Especial No.10: pp. 376-393. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875172>
- PORTER, Gerald. 2003. Puesta en práctica de la educación Inclusiva. Ponencia presentada en la Conferencia realizada en San Sebastián, España.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. 2015. Guía No. 34. **Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento**. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Colombia. Disponible en:
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1 Consultado el: 30.03.2017
- ROMERO SANCHEZ, Guadalupe, GARCIA LUQUE, Antonia y CAMBIL HERNANDEZ, María Encarnación. 2016. Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. En **Revista Opción**, Año 32, No. Especial 8: 689-712 ISSN 1012-1587 Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Disponible en:
<http://produccioncientificaluz.org/index.php/fronesis/article/view/16499/16472> Consultado el 08.07.2017.
- RUBIO VARGAS, Inidia y ABREU, Juan. 2016. Modelo pedagógico en educación a distancia. Acciones institucionales para su implementación. En **Revista Opción**, Año 32, Especial No.12 (2016): 541-568. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Disponible en:
<http://produccioncientificaluz.org/index.php/fronesis/article/view/16499/16472> Consultado el 03.07.2017.
- SARMIENTO MORENO, Luis Adrián. 2010. “Modelo Colombiano Abierto y a distancia”. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Disponible en:

http://editorial.udenar.edu.co/revistas/rudecolombia/files/r10_73.pdf. Consultado el: 04.01.2017

SOBRADOS LEÓN, Maritza. 2016. "El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio". En **Revista Opción**, Año 32, Especial No.12 (2016): 541-568. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/fronesis/article/view/16499/16472> Consultado el: 10.11.2016

TENTI, Emilio. 2011. **La escuela y la cuestión social**. Siglo XXI. Buenos Aires (Argentina).

TERIGI, Flavia. 2010. "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), **Educación: ese acto político**, La Hendija, Paraná (Argentina), pp. 99-110.

TOBÓN Sergio. 2006. **Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad**. ECOE. Bogotá (Colombia).

TORRES, Rosa María. S/F. El absurdo de la repetición escolar. Blogspot disponible en: <http://otra-educacion.blogspot.com.es/2010/12/el-absurdo-de-la-repeticion-escolar.html?m=1> Consultado el: 10.11.2017

UNESCO. 2008. **La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Presentación General de la 48° Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th ICE/General Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf) Consultado el: 10.01.2017

VIEYTES, Rut. 2004. **Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas**. Editorial de las Ciencias. Buenos Aires (Argentina).

VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente. 2013. "El lugar del saber en la formación universitaria. Bioética, currículo y gestión del conocimiento para el desarrollo humano". En **Revista Opción**. Año 29, No. 72: pp. 9-19. Disponible en:

<http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/19582> Consultado el: 20.02.2017

VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente y GANGA, Francisco. 2016. “Derechos sociales fundamentales: Consideraciones iusfilosóficas de sus dilemas. Aproximación utópica desde la Bioética Global”. En **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Año 21, No. 75: pp. 03-111. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22328> Consultado el: 20.04.2017



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 33, N° 84-1, 2017

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.

Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve